

Reyer, Jürgen

## **"Gemeinschaft" als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik. Motive im 19. Jahrhundert**

*Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 6, S. 903-921*



Quellenangabe/ Reference:

Reyer, Jürgen: "Gemeinschaft" als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik. Motive im 19. Jahrhundert - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 6, S. 903-921 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59839 - DOI: 10.25656/01:5983

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59839>

<https://doi.org/10.25656/01:5983>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 6 – November/Dezember 1999

## *Thema: Pädagogik im Umbruch – damals und heute*

- 787 HANS-RÜDIGER MÜLLER  
Das Generationenverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft
- 807 DIRK KONIETZKA  
Berufliche Aus- und Fortbildung in der Lebensverlaufsperspektive. Ein Vergleich des Ausbildungsverhaltens sechs westdeutscher Geburtskohorten
- 833 SUSANNE KRAFT  
Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis
- 847 WULF HOPF  
Ungleichheit der Bildung und Ethnozentrismus
- 867 FELICITAS THIEL  
„Neue“ soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts

## *Weiterer Beitrag*

- 885 LEONI HERWARTZ-EMDEN/MANUELA WESTPHAL  
Frauen und Männer, Mütter und Väter. Empirische Ergebnisse zu Veränderungen der Geschlechterverhältnisse in Einwandererfamilien

## Diskussion

- 903 JÜRGEN REYER  
„Gemeinschaft“ als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik.  
Motive im 19. Jahrhundert
- 923 DIETER NEUMANN  
Die religiöse Konstante. Über den pädagogischen Umgang mit  
naturwissenschaftlichen Hypothesen
- 941 PETER MARTIN ROEDER  
Gelingende Integration? Anmerkungen zur Studie von D. Katzenbach  
u.a. über den Hamburger Schulversuch „Integrative Grundschule“ in  
ZfPäd. 45 (1999), S. 567–590

## Besprechungen

- 947 HORST RUMPF  
*Hermann Giesecke*: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren  
Bildungspolitik  
*Ingo Richter*: Die sieben Todsünden der Bildungspolitik
- 950 HANS-ULRICH MUSOLFF  
*Armin Bernhard/Lutz Rothemel* (Hrsg.): Handbuch Kritische Päd-  
agogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft  
*Heinz Sünder/Heinz-Hermann Krüger* (Hrsg.): Kritische Erziehungs-  
wissenschaft am Neubeginn?!
- 955 HEINZ-ELMAR TENORTH  
*Gudrun Storm*: Oswald Kroh und die nationalsozialistische Ideologisie-  
rung seiner Pädagogik. Eine quantitativ-qualitative Sprachuntersuchung  
*Benjamin Ortmeyer*: Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler in  
der NS-Zeit – Leerstellen deutscher Erziehungswissenschaft.  
Bundesrepublikanische Erziehungswissenschaften (1945/49–1995) und  
die Erforschung der nazistischen Schule
- 961 HANS MERKENS  
*Dieter Kirchhöfer*: Aufwachsen in Ostdeutschland. Langzeitstudie über  
Tagesläufe 10- bis 14-jähriger Kinder

## Dokumentation

- 965 Pädagogische Neuerscheinungen

# „Gemeinschaft“ als regulatives Prinzip der Sozialpädagogik

*Motive im 19. Jahrhundert*

## *Zusammenfassung*

Das Thema Gemeinschaft wird in der historischen Pädagogik gewöhnlich unter ideologiekritischer Perspektive betrachtet. Der Artikel versucht demgegenüber zu zeigen, daß „Gemeinschaft“ im Übergang zur Moderne zu einem theoretisch notwendigen Begriff wurde, um die Erfahrung des Individualismus (Individualpädagogik) zu bearbeiten. Im Zuge dieser Bearbeitung entstehen die modernen Konturen sozialpädagogischen Denkens. Sie führen gegen Ende des 19. Jahrhunderts zur ersten akademischen Debatte um Sozialpädagogik.

## *1. Vorbemerkung*

Neuere Studien haben den zentralen Stellenwert des Begriffs der „Gemeinschaft“ für die diversen Theoriebildungen der Reformpädagogik wiederentdeckt (vgl. STEINHAUS 1998; OELKERS 1989 a, 1989 b, 1991; RÜLCKER 1998). Ein ähnliches Ergebnis zeigt ein Blick auf jene Quellenliteratur, die sich unter dem Begriff „Sozialpädagogik“ versammeln läßt – wobei unter sozialpädagogischen Texten hier allerdings nicht nur jene verstanden werden, die von der rückwärts-gewandten Selbstausslegung heutiger Sozialpädagogik bzw. von der sozialhistorischen Rekonstruktion ihres heutigen Institutionengefüges herangezogen werden, sondern vor allem auch solche, in denen schon seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sich selbst als „sozialpädagogisch“ verstehende Denkansätze enthalten sind. Spätestens seit K. MOLLENHAUER (1959) wissen wir, daß der Gemeinschaftsbegriff konstitutiv für sozialpädagogisches Denken in diesem Zeitraum war.

Die vorherrschende Lesart der historischen Pädagogik ist die, den Gemeinschaftsbegriff als Begriff der Gegenmoderne und Restauration zu interpretieren. Nun konnte es nicht verborgen bleiben, daß „Gemeinschaft“ als Zentralbegriff in völlig unterschiedlichen pädagogischen und politischen Weltanschauungen auftauchte: „„Gemeinschaft“ ist der Zentralbegriff der bolschewistischen wie der reaktionären Pädagogik ...“ (OELKERS 1991, S. 39).<sup>1</sup> Wie läßt sich der Befund deuten? War Gemeinschaft „einfach das romantische positive Prinzip, eine säkulare Heilserwartung, an die sich ‚völkische‘ wie ‚kommunistische‘ Symbolisierungen gleichermaßen helfen konnten“ (ebd.)?

Im folgenden soll gezeigt werden, daß man dem Gemeinschaftsbegriff auch noch andere Aspekte abgewinnen kann, daß er auch noch andere Funktionen hatte als nur die, Projektionsfläche für säkulare Heilserwartungen zu sein. Ge-

1 Auf diese relative Beliebigkeit des Begriffsinhalts hatte schon THEODOR WILHELM (1961, S. 237) hingewiesen.

rade unter Berücksichtigung seiner Offenheit, seines Leerformelcharakters, soll im folgenden danach gefragt werden, wie sich im Gemeinschaftsbegriff ein regulatives Prinzip zur Reduktion von individualistischer Unordnung ausdrückt. Denn gemeinsam ist allen Gemeinschaftsbegriffen ihr Spannungsverhältnis zum Individuum und zu dessen Plural: die Masse; das ist auch der gemeinsame Nenner der verschiedenen Spielarten der gegenwärtigen kommunitaristischen Denkansätze (vgl. HONNETH 1995; ZAHLMANN 1997).<sup>2</sup> So gefaßt ist der Gemeinschaftsbegriff prinzipiell offen; er reagiert auf die Erfahrung des Individualismus der Moderne. Die Beobachtung totalitärer Gemeinschaftsbegriffe in Theorie und Praxis ist die Beobachtung konkreter Ausformungen der Offenheit, nicht aber die Bestätigung einer grundsätzlichen Affinität zwischen Gemeinschaft und Totalitarismus.

Als Anwendungsbeispiel wähle ich die Herausbildung einiger Grundzüge der sozialpädagogischen Theoriegestalt im 19. Jahrhundert. Allerdings werde ich nicht strikt zwischen sozialpädagogischer und reformpädagogischer Literatur unterscheiden, denn im Gemeinschaftsbegriff sind die Übergänge fließend. Im Hinblick auf die zeitlich vorgängige Theoriegestalt der Sozialpädagogik läßt sich auch die Auffassung vertreten, daß Reformpädagogik nichts anderes als eine Spielart der Sozialpädagogik war. Auffallend ist, daß die Historiographie zur Reformpädagogik die im Gemeinschaftsbegriff bestehenden engen Verbindungen zwischen Sozial- und Reformpädagogik noch kaum zur Kenntnis genommen hat. Im Hinblick auf die Renaissance des Gemeinschaftsbegriffs in der Kommunitarismusdebatte und deren sozialpädagogische Implikationen (vgl. z.B. B. UHLE 1995) ist der folgende Beitrag auch als historische Erinnerungsarbeit gemeint.

## 2. *Verlust der Naturwüchsigkeit von Gemeinschaft und gemeinschaftsgebundener Erziehung und die Unzulänglichkeit der Individualpädagogik*

Sozialpädagogisches Denken hat, wie die Sozialwissenschaft bzw. „Gesellschaftswissenschaft“ ihren sozial- wie ideengeschichtlichen Ursprung im krisenhaften Übergang von ständisch-korporativer Ordnung zur individualisierten und mobilen Massen- und Industriegesellschaft (vgl. PANKOKE 1970). Die Erfahrung des Verlusts der Naturwüchsigkeit überindividueller Sozialgebilde, der damit einhergehenden Erscheinungen des Individualismus und der Vermassung sowie vor allem der damit in Zusammenhang gebrachte Verlust an erzieherischen Potenzen ließen den Gemeinschaftsbegriff schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einem theoretischen Problem der Pädagogik werden (vgl. MOLLENHAUER 1959). In seiner allgemeinen Form kam dies in der Frage zum Ausdruck, wie die erzieherische Hin- und Einordnung des Individuums in die Lebensgemeinschaften zu denken sei. Bei dem Versuch einer Beantwortung dieser Frage konnte es nicht ausbleiben, daß das großartige Projekt der

2 Allgemein zum Gemeinschaftsbegriff: GEIGER 1931/1959; HETTLAGE 1995; VON KLEMPERER; PLESSNER 1924/1981; RIEDEL 1979; STOLLEIS 1972.

Aufklärung, das Projekt einer allgemeinen Menschenbildung, als bloß „individualpädagogisch“, d.h. als unzureichend erfahren wurde.

## 2.1 Verlust der Naturwüchsigkeit von Gemeinschaft und gemeinschaftsgebundener Erziehung

Das Signum der Zeit, in der sich die ersten Umriss einer sozialpädagogischen Theoriegestalt abzeichneten, war Zerrissenheit, Isolierung, Atomisierung, Individualisierung, – kurz Dissoziation allerorten. Das Krisenbewußtsein der Zeit läßt sich exemplarisch an F.A.W. DIESTERWEGS Warn- und Streitschrift „Die Lebensfrage der Civilisation oder: Ueber die Erziehung der unteren Klassen der menschlichen Gesellschaft“ von 1836 zeigen. Von der Aktualität des Anlasses und der Thematik her gehört diese Schrift zur Pauperismusliteratur der damaligen Zeit (vgl. JANTKE 1965). Sie verzichtet auf nahezu jede theoretische Distanz, ist unmittelbar Niederschlag der täglichen Wahrnehmung. Es war eine mutige Schrift; Diesterweg war immerhin Direktor des Berliner Lehrerseminars (seit 1832). Ausgebreitet wird das Krisenszenario der sozialen Frage: Die himmelschreiende Ungerechtigkeit der Einkommensverteilung, der Egoismus der besitzenden „Classen“, die Explosion der Bevölkerung, die Hungersnöte und Hungerrevolten, das um sich greifende „Tumultuiren“ (DIESTERWEG 1836/1877, S. 222), die Entsittlichung der unteren Klassen der Gesellschaft, die Hilflosigkeit der Kirchen und der Schulen u.a.m. Dies alles aber sind nur Symptome. Das ursächliche Übel, das DIESTERWEG ausmacht, heißt „Zerrissenheit“, „Isolierung“, „unselige Gleichgültigkeit“, „blinde Willkür, mit der ... erfahrungslose Leute ... Verbindungen anknüpfen und wieder aufheben“ (ebd., S. 191), – kurz: „Mangel aller organischen Gemeinschaft“ (ebd., S. 196).<sup>3</sup>

Die Beobachtungen erklären sich nur zum Teil aus der spezifischen Situation des Pauperismus, den Freisetzungen aus korporativen und ländlichen Bindungen, den Folgeerscheinungen des Freizügigkeitsrechts, der Proletarisierung der Handwerker u.a.m. Es kam etwas hinzu, was über den Pauperismus hinauswies. DIESTERWEG befand sich inmitten einer säkularen Individualisierungswelle, einer Emanzipationsbewegung hin zu „individueller Autonomie“ (SHORTER 1973, S. 544). Daß es eine „Zeit der Bewegung und der Gährung“ war (DIESTERWEG 1836/1877, S. 204), nahm nicht nur er so wahr. Und wie er haben viele andere Zeitgenossen die „sociale Bewegung“ (vgl. CONZE 1954; PANKOKE 1970) als „Atomisierung“ erlebt und als Gegenstück dazu zugleich: als Vermassung der Individuen zur amorphen „Masse“ – lange bevor mit der Verstädterung das Massenphänomen als Krisenphänomen Gegenstand von Psychologie, Soziologie und Philosophie wurde. Darin waren sich die romantisch-konservative wie dialektisch-materialistische Auffassung vom Zustand der Gesellschaft einig (vgl. GEIGER 1931/1959 a; RIEDEL 1979). Es gab nicht nur die reale Erfahrung des Zerfalls und die des Individualismus, sondern auch den theoretischen Individualismus der Philosophie und das Recht auf Aufklärung. Beide, der empirisch-faktische und der theoretische Individualismus, machten schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Herausforderung aus, die nach regulativen

3 Weitere Beispiele bei MOLLENHAUER (1959, S. 61ff.). Vgl. auch GRITSCHNEIDER (1920).

Prinzipien neuer Vergemeinschaftung verlangte und die verschiedensten Spielarten der „Gesellschaftslehre“ in die Welt setze (vgl. MOHL 1851).

Die sozialhistorischen Bedingungen dieser Krisenerfahrungen verschärften sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts infolge von Bevölkerungswachstum und Binnenwanderung, Industrialisierung und Verstädterung. Die Breitenwirkung von F. TÖNNIES' Abhandlung „Gemeinschaft und Gesellschaft“ resultierte nicht zuletzt daraus, daß er den Verlust naturwüchsiger Gemeinschaft sozialevolutionär als notwendige Folge der Entwicklung zur Gesellschaft beschrieb. Die „Voraussetzung der Gesellschaft“ aber ist das freigesetzte Individuum, ist der „Individualismus“ (TÖNNIES 1887/1991, S. 139). Das aber bedeutete in der Konsequenz: Die Rückkehr zur naturwüchsigen Gemeinschaft war verschlossen; damit stand – auch für reaktionäre oder konservative Positionen – Gemeinschaft nur noch als reaktiver Begriff zur Verfügung: als Wiederherstellung oder als Neuentwurf.

Für die sozialpädagogische Theoriebildung entscheidend war die Erfahrung, daß der Verlust an naturwüchsiger Gemeinschaft auch den Verlust an naturwüchsiger Erziehung und Bildung bedeutete. Die Aussage DIESTERWEGS: „Das Leben bildet den Menschen, das Beispiel, die Sitte, die Gemeinschaft, der Gemein Sinn“ (1831/1989, S. 278), war eine theoretische Feststellung, weil sie weitgehend kontrafaktisch war; sie war nicht Beschreibung des empirischen Regelfalls, sondern die Feststellung eines Verlusts, zumindest wenn man sie in Beziehung zu den konkreten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in Beziehung setzte, z.B. zu ihrer massenhaften Aufsichtslosigkeit (vgl. BROCKMANN 1982; SCHLUMBOHM 1979). Und selbst die Schule trägt zur Dissoziation und damit Erschwerung von Erziehung und Bildung bei: „Die Schulkinder leben bei ihren Eltern und lernen bei den Lehrern schon diese Zweierlei und dieser Zwiespalt hindert die Zwecke“ (DIESTERWEG 1831/1989, S. 277).

Auch hier muß man über die Zeitgebundenheit der Beobachtungen hinausgehen, um zur systematischen Perspektive zu kommen. Wenn mit dem Verlust naturwüchsiger Gemeinschaft auch naturwüchsige erzieherische Potenzen verlorengehen, dann stellen sich mit Notwendigkeit zwei Fragen: Läßt sich Gemeinschaft (wieder)herstellen und lassen sich Verluste über die künstliche Implementation von didaktischen Erziehungsarrangements kompensieren? Auch hier erwies sich TÖNNIES als hellsichtiger Analytiker. Der Staat „als die Vernunft der Gesellschaft“ (TÖNNIES 1887/1991, S. 214) werde vielleicht „zur Einsicht gelangen, daß nicht irgendwelche vermehrte Erkenntnis und Bildung allein die Menschen freundlicher, unegoistischer, genügsamer mache; daß ebenso aber auch abgestorbene Sitte und Religion nicht durch irgendwelchen Zwang oder Unterricht ins Leben zurückgerufen werden könne“ (ebd.). Die Schlußfolgerung daraus wäre, daß der Staat die Gemeinschaft wiederherstellen müßte, „um sittliche Mächte und sittliche Menschen zu machen“ (ebd.). Dazu aber müßte er „sich entschließen, die Gesellschaft zu vernichten, oder doch umgestaltend zu erneuern“ (ebd.); daß dies gelingen könnte hielt TÖNNIES für „außerordentlich unwahrscheinlich“ (ebd.).

## 2.2 Die Unzulänglichkeit der Individualpädagogik

Nicht erst zur Zeit TÖNNIES', nicht erst im Zuge einer breiten Diskussion um Begriff und Verständnis der Sozialpädagogik im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts formieren sich die ersten Konturen sozialpädagogischer Theoriebildung, sondern schon in seiner ersten Hälfte mit der Erfahrung der Unzulänglichkeit der Individualpädagogik und der Verunsicherung der bürgerlich-liberalen Hoffnung, mit der allgemeinen Menschenbildung aller werde man im Endeffekt das „Menschengeschlecht“ zur Menschheitsgemeinschaft verbessern können (vgl. dazu TENORTH 1988, S. 117ff.). Das zugleich formale wie subjektiv-personale Verständnis von Erziehung und Bildung auf elementarer wie humanistischer Ebene wurde zwar als unzulänglich kritisiert, nicht aber zur Disposition gestellt. Über das gesamte 19. Jahrhundert hin ging es nicht um Preisgabe des Individualprinzips der Pädagogik, sondern um Ergänzungen und Vermittlungen mit dem Sozialprinzip. Individualpädagogik, so die grundsätzliche Kritik, mache keine oder nur unzulängliche Aussagen darüber, wie sich denn das Individuum in der Gesellschaft, und das meinte: im Hinblick auf die „Lebensgemeinschaften“, situieren lasse. Daraus entstand das Grundthema der Sozialpädagogik: das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft und die Opposition von Individual- und Sozialpädagogik. Diese ist längst vorhanden, bevor es die Begrifflichkeit und das Problembewußtsein dafür gibt.

Sie findet sich bereits bei PESTALOZZI, in dessen Werk sich der Theoretiker der elementarmethodischen Menschenbildung und der Theoretiker der sittlichen Lebensgemeinschaft gegenüberstehen, weswegen er später von den einen als Individualpädagoge (DIESTERWEG; DÖRPFELD; TRÜPER) kritisiert, von anderen als Sozialpädagoge (NATORP; RISSMANN; SEIDEL) gefeiert wurde. Auch die Arbeiten von HERBART und SCHLEIERMACHER lassen sich im Sinne einer Opposition von Individual- und Sozialpädagogik lesen. Bei SCHLEIERMACHER war der individualistische Bildungsbegriff in dialektischer Vermittlung mit den Anforderungen der überindividuellen Gemeinschaften überwunden, und dies zu einer Zeit, „wo alle fundamentalen Lebensgemeinschaften dergestalt dissolut waren wie vielleicht in keiner anderen Zeit der deutschen Geschichte“, wie F. W. DÖRPFELD (1869/1961, S. 34) bewundernd feststellte. Aber während SCHLEIERMACHER, wenn überhaupt, nur eine untergeordnete Rolle bei der sozialpädagogischen Theorieentwicklung spielt,<sup>4</sup> kommen HERBART bzw. dem Herbartianismus hierbei eine kaum zu unterschätzende Bedeutung zu – und dies nicht nur in ihrer Funktion als theoretische Kontrastgestalt, an deren individualpädagogischer Einseitigkeit sich das sozialpädagogische Anliegen immer neu aufbauen konnte, sondern auch bei der Überwindung dieser Einseitigkeit (z.B. WILLMANN; TRÜPER; REIN).

Zwar stellte die HERBARTkritik „eines der unverzichtbaren Essentials sozialpädagogischer Theoriebildung“ dar (KONRAD 1993, S. 295), dies aber auf der Grundlage selektiver Rezeption. Übersehen wurde, daß das HERBARTSche „binäre“ Erziehungsverhältnis (TRÜPER 1890, S. 215) als in das privat-häusliche Umfeld eingelagert gedacht war (Hauspädagogik) oder als „Kommunalangelegenheit“ „mehrerer Familien“ „zugleich öffentlich und häuslich“ sein sollte,

4 NATORP (1922) diskutierte SCHLEIERMACHER unter sozialpädagogischen Gesichtspunkten.



um so „die vielbesprochenen Vorteile der einen und der anderen Art“ zu vereinigen (HERBART 1810/1986, S. 230). O. WILLMANN (1899/1912) hat diesen Aspekt und andere Aspekte gegenüber der Kritik ins Feld geführt und W. REINS „Theorie der Schulgemeinde“ „mit mehr Recht als andere Darstellungen“ „Sozialpädagogik“ genannt (WILLMANN 1903/1912 b, S. 349).<sup>5</sup> Und REIN (1904, S. 205) fand bei HERBART „Ausführungen genug, die zeigen, wie bei ihm die Ziele der Individual-Pädagogik in die der Sozial-Pädagogik hineinreichen“.

Auf den Begriff gebracht hat die Opposition „Individualpädagogik“ und „Social-Pädagogik“ wohl zuerst der Schulpädagoge und Herbartianer KARL MAGER. In einer Buchbesprechung in der „Pädagogischen Revue“ kritisierte er 1844 die Auffassung eines Zeitgenossen, bei der griechischen Kultur habe es sich um eine „Cultur des Einzelnen“ gehandelt. Ganz im Gegenteil sei die Erziehung des Einzelnen der „Civilisation, für die er erzogen wurde, dienstbar“ gewesen. MAGER fügte hinzu: „Es ist gewiss, dass die neuere Pädagogik seit Locke, Rousseau, den Philanthropinisten, Pestalozzi, Herbart, Benecke u. A. den Fehler hat, nur Individualpädagogik zu sein ...“ (MAGER 1844, S. 395).<sup>6</sup> Auch für DIESTERWEG (1845/1963, S. 413) oder DÖRPFELD (1869/1961, S. 32) galt PESTALOZZI als Individualpädagoge, was sich daraus erklärt, daß er einseitig als Theoretiker einer allgemeinen Menschenbildung und als Elementarmethodiker aufgefaßt wurde.

### 3. Systematische Perspektiven I:

#### *Erziehender Unterricht oder erziehende Lebensgemeinschaften?*

Welche systematischen Perspektiven lassen sich für das 19. Jahrhundert ausmachen? Die dominante Perspektive bestand in der Ausweitung des kontrollierbaren Erziehungsverhältnisses, zeitlich und auf möglichst alle Kinder durch Unterricht und Schule, einmal, um Lernprozesse zu intensivieren und, zum anderen, um negative Einflüsse einzuschränken und zu neutralisieren (vgl. LE-SCHINSKY/ROEDER 1976; REYER 1984a; HERRMANN 1993). Damit verband sich die Hoffnung, die verlorengegangenen Erziehungs- und Bildungspotentiale neu und auf einer höheren Wirkungsebene etablieren zu können. Mit der Implementierung der Schule und der allgemeinen Schulpflicht *und* mit dem Versprechen des Herbartianismus (vgl. ZEDLER 1989), ein methodensicheres Erziehungs- und Bildungsverhältnis bereitstellen zu können, war das der unangefochtene Königsweg der Schulpolitik und Schulpädagogik bis in die letzten zwei Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts. Diese Hoffnung war gleichzeitig eine der Erfolgsbedingungen des Herbartianismus, ihre Verunsicherung und Enttäuschung eine der Bedingungen seines Niedergangs (vgl. OELKERS 1989 c).

Zweifel bestanden von Beginn an. Sie erwuchsen weniger aus der theoretischen Reflexion, sondern ergaben sich aus der alltäglichen Erfahrung. Der

5 W. SCHRÖER (1897, S. 114) meint in diesem Zusammenhang: „Es existiert kein genuin sozialpädagogisches Argument gegen den Herbartianismus“.

6 Es handelt sich um eine Besprechung des Buches von W. J. G. CURTMANN: Die Schule und das Leben. Friedberg 1842.

Blick auf die Schule war ernüchternd: Das „elterliche Haus, das Leben und alle anderen Momente haben auf die Erziehung einen größeren Einfluß als die Schule“ (DIESTERWEG 1836/1877, S. 226). Die Beobachtung war nicht neu, wenn man nur an HERBARTS „miterziehende Welt“ denkt, die „im Ganzen schon viel mehr für den Zögling (tut), als im Durchschnitt die Erziehung zu tun sich rühmen darf“ (HERBART 1802/1986, S. 55). Wenn die Welt in Ordnung ist, also auch wirklich miterzieht, oder wenn die Einflüsse der „miterziehenden Welt“, wovon HERBART noch ausging, pädagogisch nutzbar zu machen sind, stellt das alles kein Problem dar; aber wenn die Welt aus den Fugen ist, wie DIESTERWEG und andere Zeitgenossen sie vor Augen hatten, und ihre Auswirkungen mit dem „Streben der Schule nicht übereinstimmen“ (DIESTERWEG 1836/1877, S. 226), dann kann auch die Schule ihre „Aufgabe nicht lösen“ (ebd.), „und wenn noch hundert Pestalozzi auftreten“ (ebd., S. 213).

Versuche zur Vermittlung der Individualpädagogik mit dem Lebensgemeinschaftsgedanken setzten nicht erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts ein, wie ja auch die reformpädagogischen Grundmotive ihre Vorläufer im 19. Jahrhundert hatten (vgl. OELKERS 1989 b). Kräftige Anstöße gingen, vor dem Hintergrund der Erfahrung der Französischen Revolution, vom national-politischen Erziehungsgedanken aus (FICHTE). Gegen die bürgerlich-liberale Erziehungskonzeption einer allgemeinen Menschenbildung gewandt, argumentierte R. B. JACHMANN 1812, es sei „eine ganz irrige Vorstellung, wenn man meint: jedes Subjekt müsse erst zum Menschen, und dann zum nationalen Menschen oder zum Bürger erzogen werden; wodurch man ... den widersinnigen Gedanken ausspricht, daß jedes Subjekt erst zu etwas vollkommenem, zum Menschen, sodann zu etwas unvollkommenerem, zum Bürger ausgebildet werden müsse“ (JACHMANN 1812, S. 441f.; zitiert nach HERRMANN 1993, S. 578). Die „Nationalbildung“ stehe in „keinem Widerstreit mit der Erziehung des Individuum.“ Sie führe vielmehr „alle Individuen einer Nation zu einem Gemeinwesen, zu einem Nationalindividuum“ zusammen (ebd.).

DIESTERWEG stellte, in Rezeption FICHTES, der „Natürlichkeit“ der Erziehung die „Kultürlichkeit“ zur Seite: „Der Erzieher und Lehrer hat darum die Bedürfnisse und Anforderungen seiner Umgebung, seiner Zeit, zu berücksichtigen. Denn der Mensch soll in seine Zeit passen. Sonst ist er ein fremdartiges Glied, welches der Organismus des Ganzen abstößt und isoliert“ (DIESTERWEG 1832/1989, S. 284; vgl. auch 1834/1989, 1836/1877, 1850/1989); man habe das „früher häufig übersehen“ (1850/1989, S. 241). Nach dem Schulunterricht „mit 24 Jahren“ trete der mündige Mensch „als selbständiges Mitglied in jene organisierten Lebenskreise ein, diese freien, lebenslänglich fortwirkenden Bildungsinstitute“ (1836/1877, S. 235). MAGER (1844, S. 395) forderte eine „Social-Pädagogik“ als „relative Erziehung“ ein (vgl. KRONEN 1980), die die unhintergehbaren unmittelbaren und mittelbaren Lebensbedingungen zu berücksichtigen habe.<sup>7</sup> Theoriegeschichtlich bedeutsam ist, daß die sozial-pädagogische Problemstellung nicht erst in den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts als wissenschaftliche oder philosophische verstanden wurde. Schon MAGER verlangte eine

7 Nach der Erkenntnis letztem Stand taucht hier die Wortkombination Sozialpädagogik erstmals auf (vgl. KRONEN 1980). Die Begriffe „Kultürlichkeit“ der Erziehung bei DIESTERWEG und „relative“ Pädagogik bei MAGER sind eng verwandt.

disziplininterne Verankerung der „Social-Pädagogik“ neben der „absoluten“ Pädagogik der allgemeinen Menschenbildung und der „Scholastik“ der Schulpädagogik (vgl. VOIGT 1922; KRONEN 1980).

DÖRPFELD meinte, bleibe die Erziehung beschränkt nur auf „die eine, die formale oder subjektive Seite der Erziehungsaufgabe, wie sie Pestalozzi gezeigt“ habe (1869/1961, S. 30), dann bleibe der „Zögling ... ein armes selbstsüchtiges Wesen und unpraktisch dazu“ (ebd., S. 31). Aber ein Volk sei „nicht ein Haufen von Individuen, sondern ein Gegliederter, wie der Leib ein Gegliedertes ist“ (ebd. S. 30). Doch nicht die einzelnen Menschen seien die Glieder, sondern die „Gemeinschaften“, in „denen das nationale Leben sich darlebt und neuen Kulturerwerb schafft: der Staat, die Kirche, die bürgerlichen Genossenschaften, die wirtschaftlichen Verkehrskreise, die Familie, die geordneten und freien Verkehrskreise der Wissenschaft und Kunst u. s. w.“ (ebd.). Erziehung müsse zur tätigen Teilhabe an diesen „Lebensgemeinschaften“ befähigen. Die „pädagogische Wissenschaft und Praxis“ aber habe diese „zweite Hauptaufgabe der Erziehung“ noch kaum in Angriff genommen (ebd., S. 31). Für „Dörpfeld stand fest, daß dafür „eine wesentlich wissenschaftliche Leistung gefordert wird, und daß dazu eine Begabung von der Art, wie sie PESTALOZZI besaß, bei weitem nicht ausreicht“ (ebd., S. 32). Für ihn war SCHLEIERMACHER der Mann mit der nötigen geistigen Breite und Tiefe (vgl. ebd., S. 33ff.). DÖRPFELDS Kampf um die innige Verbindung der Schule mit den Lebensgemeinschaften: der Familie, der Kirche, der Kommune und ihre Integration als „Schulgemeinde“, weist ihn als frühen Vertreter von Sozial- und Reformpädagogik aus.<sup>8</sup> Denn es gehe nicht nur um die „unterrichtliche Durcharbeitung des betreffenden Kulturmaterials; es handelt sich auch um die Einführung in die Lebensordnung, um Lebensgewohnheiten. Mag auch die Hauptsorge hierbei der Familie zufallen, so kann doch die Schule nicht ganz von dieser Sorge dispensiert sein“ (ebd., S. 36). In dieser allgemeinen Hinsicht konnte ihm DIESTERWEG (1865/1989, S. 278) zustimmen, in vielen anderen Hinsichten nicht.

Etwa ab 1880 trat die Verwissenschaftlichung der „sozialen Seite“ der Pädagogik aus ihrem Programmstatus heraus und in die Phase theoretischer Konzeptionalisierung ein. Für die wissenschaftliche Fundierung reichten Individualethik und Individualpsychologie nicht aus; Gesellschaftslehre (Soziologie), Geschichtswissenschaft, Sozialethik und Sozialpsychologie (in Gestalt der Völkerpsychologie) werden zu Gewährsdisziplinen der Sozialpädagogik. Die Nähe zu den Wissenschaften vom Sozialen hatte Irritationen im Hinblick auf die theoretische Gestalt der Sozialpädagogik zur Folge. Die einen sahen die „Socialpädagogik“ als Wissenschaft auf die „Socialpsychologie“ gestützt (LINDNER 1891, S. 854), andere auf die Soziologie oder allgemein auf die Sozialwissenschaften (WILLMANN 1882–1901/1909, 1903/1912 a). Das führte dazu, die späteren Schöpfungen „soziologische Pädagogik“ bzw. „pädagogische Soziologie“ mit „Sozialpädagogik“ gleichzusetzen: „In Deutschland ist die soziologische Pädagogik meistens unter dem Namen Sozialpädagogik vertreten worden“ (FRISCHER 1931/1959 b, S. 591); allerdings: „Sozialpolitik und Sozialpflege“ sind nicht Pädagogik (ebd., vgl. auch BARTH 1908, 1920a, 1920b). Aus heutiger Sicht

8 P. PETERSEN und seine Theorie und Praxis einer „Lebensgemeinschaftsschule“ konnte sich später auf DÖRPFELD beziehen.

wird hier thematisch, was man erst sehr viel später Sozialisationstheorie und -forschung nennen wird: die soziale Situierung des Individuums und das Verhältnis von Sozialisierung und Individuierung. Zwar kam nun verstärkt das bildungspolitische Problem der gesellschaftlichen Allokation der Individuen hinzu, das immer auch als sozialpädagogisches Problem diskutiert und zur „sozialen Frage“ bzw. zur „Arbeiterfrage“ in Beziehung gesetzt wurde. Im Vordergrund aber stand, vor allem in der pädagogisch-theoretischen Auseinandersetzung, das Problem der grundsätzlichen Gemeinschaftsgebundenheit individueller Entwicklung und Bildung sowie die sich daraus ergebenden sozial- und kulturpädagogischen Konsequenzen.

Schule und Unterricht spielten dabei eine wichtige Rolle. Denn als staatliche Veranstaltung (Staatsschule in Gemeindehand) und methodisch beherrscht vom Herbartianismus hatte die Schule überhaupt erst noch unter Beweis zu stellen, daß sie ihr Geschäft als ein gemeinschaftliches in Gemeinschaft betrieb. Wenn die Gemeinschaftserneuerung von der nichtreformierten Schule ausgehen sollte, blieb sie, wenn überhaupt, auf die Teilhabe an den „Kulturgütern“ beschränkt. Deren Vermittlung aber stand in Konkurrenz zu den ganz andersartigen Erfahrungen, die die Schüler außerhalb der Schule machten. Von daher mußte zwangsläufig die Frage auftauchen, wie man denn zu weitergehenden Erziehungsgemeinschaften gelangen konnte, wenn die Familie im idealtypischen Sinne nicht mehr zu haben war, also zu Erziehungsgemeinschaften, die gleichwohl im Sinne PESTALOZZIS familienhaft, hauswirtschaftlich oder sonstwie, aber irgendwie gemeinschaftlich strukturiert sein sollten. Das führte zu der sozial- und reformpädagogischen Grundidee, daß die Schule selbst Gemeinschaft werden sollte, mit Anschlußstellen zum Arbeits- und Genossenschaftsprinzip. Mit dieser Wendung war auch die Unlogik eines außergemeinschaftlichen Erziehungsortes behoben.

Zwischen 1882 und 1889 schreibt OTTO WILLMANN seine „Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung“. Kontrastfolie ist die „dekomponierte Gesellschaft“ und der „Gegensatz von Staat und Individuum“ (1882 – 89/1909, S. 614). Mit Rückgriffen auf die ältere Sozialethik, die zeitgenössische organologische Gesellschaftstheorie und die christliche Güterlehre versucht WILLMANN, den sozialen Raum zwischen beiden theoretisch zu strukturieren. Die letzten Elemente des „Sozialkörpers“ seien nicht die einzelnen Individuen, sondern die „sozialen Verbände“ und ihr „Gemeinleben“, unter diesen herausgehoben die Familie als „das Vorbild der übrigen“ (ebd., S. 611). Sie und nicht der Staat seien die „Träger des Bildungswesens“ (ebd., S. 615). Die Erziehung von Individuen außerhalb erziehender Gemeinschaften sei nichts anderes als die Produktion von „Schablonenmenschen“ in „Schablonenanstalten“ (ebd., S. 635). Im Unterschied zu NATORP und anderen aber bleibt für WILLMANN das „Individuum“ der „Fußpunkt der Pädagogik“ (ebd., S. 24). Der „roten Weisheit“ der Sozialisten spricht er Strukturierungskraft ab. Ihr Staat stelle „eine unorganische Massenvereinigung“ dar, „weil er auf Ertötung des natürlichen Zuges zur Gesellung beruht“ (WILLMANN 1900/1982 a, S. 500).

In seiner Abhandlung „Erziehung und Gesellschaft. Die Ergänzung des Individualprinzips der Pädagogik durch das Sozialprinzip“ im „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“, dem Zentralorgan der Herbartianer,

fragt JOHANNES TRÜPER: „Welche Aufgaben stellt das Sozialprinzip unserer wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit?“ und diskutierte ausführlich „Sozialethik“, „Sozialpsychologie“ und „Gesellschaftswissenschaft“ („Sozialistik“ im Anschluß an MAGER und DÖRPFELD) als Hilfswissenschaften der Pädagogik (TRÜPER 1890, S. 246) bzw. einer „Sozialerziehungswissenschaft“ (ebd., S. 215). Man habe, so TRÜPER kritisch gegenüber der Individualpädagogik, das, was für das „binäre Verhältnis das Richtige ... ist, ... ohne weitere Untersuchung auch auf die Schule zu übertragen versucht ... Infolgedessen wird dann ... die Schule als ein Nebeneinander von Individuen betrachtet, während eine solche Gemeinschaft in der That doch mehr ist. Unter diesem Einfluß ist die individualistische Herbartische Hauspädagogik zu einer Schulpädagogik geworden“ (ebd., S. 215). Zur „Sozialpsychologie“ dränge darum die „Herbartische Individualpsychologie in demselben Maße, wie seine Individualpädagogik“ (ebd., S. 240).

1891 versucht der Grazer Privatdozent RUDOLF HOCHEGGER, mit engem Rekurs auf WILLMANN, zwar anders als dieser, aber entschieden historistisch, das Verhältnis von Individual- und Sozialpädagogik als Ergänzungsverhältnis zu bestimmen. Der „bemerkenswerteste Versuch, die Pädagogik ... neu zu begründen“, sei der, „den bisher vorwiegend individualen Gesichtspunkt zu erweitern durch die Verbindung mit dem sozialen“ (HOCHEGGER 1891, S. 4). Der Berliner Schuldirektor ROBERT RISSMANN, Pestalozzianer und Herausgeber der „Deutschen Schule“, blickte 1892 auf die Geschichte des Spannungsverhältnisses von Individuum und Gemeinschaft, von Individualpädagogik und Sozialpädagogik zurück. Nicht nur sei die Erziehung „sozial bedingt“, vielmehr trete „Gemeinschaft selbst als Erzieher“ auf (RISSMANN 1911, S. 20). In zahlreichen Beiträgen wurde in der „Deutschen Schule“ das neue Prinzip der Pädagogik: die Sozialpädagogik, erörtert (vgl. SCHRÖER 1994).

1894 veröffentlicht PAUL NATORP, als Philosoph Neukantianer und als Pädagoge Pestalozzianer (vgl. HENSELER 1997), seine „Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik“. Sein zentrales Thema ist schon hier die „Wiederherstellung eines echten Gemeindelebens“ auf der Grundlage der „Idee“, die „erst zur wahrsten Gemeinschaft emporhebt“ (NATORP 1894/1908, S. 85). Grundsätzlich bezweifelt er, daß durch isolierte Lehre sittliche Bildung überhaupt möglich sei, da sie „ursprünglich ... durch die Erfahrungen des Lebens gewonnen wird“ (ebd., S. 66). Lehre könne „deuten helfen, aber niemals ersetzen oder vorausnehmen“ (ebd.), und „wo Schule und Leben gegen einander stehen, kann doch nicht zweifelhaft sein, auf welcher Seite das Übergewicht sein wird“ (ebd.). NATORP ist nicht gegen Schule, fordert vielmehr, was die Weimarer Reichsverfassung in Kraft setzen wird: eine „obligatorische Unterstufe für alle“ (ebd., S. 84). Aber Schule, wie alle anderen erzieherischen Veranstaltungen, muß der Willenserziehung auf der Grundlage von Gemeinschaft dienstbar sein. Diesen Gedanken entwickelt er weit ausholend in seinem 1899 erschienenen Hauptwerk „Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft“. „Sozialpädagogik“ bezeichnet darin „... nicht einen abtrennbaren Teil der Erziehungslehre etwa neben der individuellen, sondern die konkrete Fassung der Aufgabe der Pädagogik überhaupt und besonders der Pädagogik des Willens. Die bloss individuelle Betrachtung der Erziehung ist eine Abstraktion, die

ihren begrenzten Weg hat, aber schließlich überwunden werden muss“ (1899, S. 78f.).

NATORPS zentrale Bezugsgröße ist die „Willenserziehung“ in und durch „Gemeinschaft“. Der empirische Objektbereich, den er in dem als „im engeren Sinne pädagogisch“ gekennzeichneten Teil seiner „Sozialpädagogik“ darstellt („Familie, Kindergarten, Schule, Gemeinleben der Erwachsenen“), ist das institutionelle Medium für die „Organisation und Methode der Willenserziehung“. Die Willenserziehung aber führt zur *sozialen Einheit des Bewußtseins* – und das ist Gemeinschaft! Trotz bewußtseinsphilosophischer Abstraktion und bei aller normativen Aufladung war sein Gemeinschaftsbegriff sozialwissenschaftlich-empirischen Perspektiven durchaus offen. Der empirische Objektbereich als gesellschaftlich-soziales Substrat von Gemeinschaft solle zum Forschungsbereich einer nicht nur pädagogisch, sondern auch sozialwissenschaftlich sich verstehenden Sozialpädagogik gehören (vgl. NATORP 1899, S. 78f.; 1908, S. 676), um die „sozialen Bedingungen der Bildung“ und die „Bildungsbedingungen des sozialen Lebens“ (1899, S. 79) zu erforschen und sie gegebenenfalls – und das ist das Zentrale – in Richtung gemeinschaftlicher Willensbildung reformieren und umgestalten zu können. „Wille“ und „Gemeinschaft“ aber sind sozialphilosophische Kunstprodukte, die nur äußerlich etwas mit den Begriffen „Wille“ und „Gemeinschaft“ bei TÖNNIES zu tun haben. Mit TÖNNIES, aber auch anderen verbindet ihn vielmehr ein zentraler Verfallsindikator in der Krisendiagnostik der Zeit: „Individualismus“. Ein zentrales Anliegen NATORPS war es denn auch, den Begriff Individualpädagogik“ als erkenntnistheoretischen Unsinn zu entlarven und die „Gemeinschaft“ als Ziel und Mittel gelingender Bildung sozialphilosophisch zu begründen.

Erkenntnistheoretisch entgegengesetzt erscheint 1900 von dem Jenaer Professor PAUL BERGEMANN „Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kulturpädagogik“. Auch hier findet sich das Grundmotiv, daß man Gesellschaft nicht aus „einer bloß äußeren Verbindung zuvor isoliert gedachter Einzelner“ erklären könne, daß man eine Ethik ablehnen müsse, „welche lehrt, daß der ideale Wert der Gesellschaft erst nach dem des Einzelnen bemessen“ werden könne (BERGEMANN 1900, S. VIII). Sozialwissenschaft und Ethik, aber auch die „Erziehungslehre“ müßten darum „stets eingedenk dessen sein, daß der Mensch ohne menschliche Gemeinschaft gar nicht Mensch ist“, also auch „Erziehung ohne Gemeinschaft“ nicht denkbar sei (ebd., S. IX).

Schon vor der Jahrhundertwende läßt sich also eine Sozialpädagogikdebatte rekonstruieren, mit unterschiedlichen wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Positionen wie auch erziehungspolitischen und erziehungspraktischen Parteiungen.<sup>9</sup> Gemeinsam aber ist ihnen der Ausgang von der Erfahrung des Individualismus und der Versuch, diese Erfahrung mit dem Begriff der Gemeinschaft als regulativem Prinzip zu bearbeiten. In den elaborierteren Entwürfen gerät „Gemeinschaft“ zum Prinzip einer Sozialmetaphysik, in der sich Empirie und Werturteil in einer nicht immer leicht zu analysierenden Weise

9 BAMBERGER 1906; BARTH 1920 b; BERGEMANN 1899; BUDDE 1913; EDELHEIM 1899; A. FISCHER 1924/1954, 1931/1959a, 1931/1959b; K. FISCHER 1892/1896; GRAMZOW 1900; GRITSCHNEIDER 1920; HUCKERT 1898; SEIDEL 1886, 1909; TIMMEN 1917; VIERKANDT 1920.

mischen. Nach dem Ersten Weltkrieg hat die Bearbeitung der Thematik ihre Fortsetzung in so unterschiedlichen Theorieentwürfen wie etwa denen von ERNST KRIECK (1922) oder THEODOR LITT (1924).

#### 4. Systematische Perspektiven II:

*Wie lassen sich erziehende Lebensgemeinschaften künstlich herstellen?*

Für die meisten sozialpädagogischen Denkansätze ist charakteristisch, daß sie funktionierende Lebensgemeinschaften empirisch oder normativ *voraussetzten*. Die theoretische Denkarbeit bestand darin, das Individuum zu diesen vorausgesetzten Gemeinschaften in Beziehung zu setzen. Ihre Schwäche zeigt sich im Vergleich mit der kontrafaktischen Wirklichkeit. Da gerieten nicht nur die pauperisierten oder proletarisierten Familien in den Blick, sondern auch die größeren Lebensgemeinschaften – etwa wenn DÖRPFELD (1869/1961, S. 31) feststellen mußte, daß es „keine einzige größere Kirchengemeinschaft gibt, die auch nur annähernd eine wirkliche Gemeinschaft, eine beseelte Gemeinschaft darstellt“. Unter dem Gesichtspunkt der normativen Voraussetzung konnte man noch die schlechte Wirklichkeit beklagen, ansonsten mußte man aber auf die restitutiven Kräfte der daniederliegenden Lebensgemeinschaften bauen. Was aber, wenn diese Hoffnung dahin ist? Das ist die radikalisierte Krisenerfahrung, die in die sozial- und reformpädagogische Theoriebildung einging. Daraus wird zusätzlich erklärlich, warum sich der Gemeinschaftsbegriff als reaktiver Begriff mit Leerformelcharakter etablierte. Denn mit der Negation des bloß Individuellen war die Formbestimmtheit des Überindividuellen noch nicht gegeben. Gemeinschaft mußte neu gedacht und in Szene gesetzt werden. Und für all das, was da als möglich galt oder als wünschenswert erschien, konnte die Formel Gemeinschaft stehen. Auch im restaurativen Denken, wie z.B. dem von W. H. RIEHL (1850) ist Gemeinschaft, wenn auch noch naturwüchsig gedacht, so doch keineswegs mehr naturwüchsig gegeben. Aus der Struktur dieser Situation und vergleichbarer anderer heraus erklärt sich die spezifische Entwurfsgestik aller Gemeinschaftstheorien.

Diese radikale Krisenerfahrung machten schon die Zeitgenossen der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Selbst DIESTERWEG (1836/1877, S. 235), der zeitlebens auf Unterricht und Schule setzte, sah sich zu der sozialpädagogischen Forderung genötigt: Bekämpfung des Individualismus durch „Organisation“ und „Durchbildung der Massen durch Schul- und Lebensgemeinschaft“. Aber erst in den letzten Jahrzehnten des Jahrhunderts, als die Krise der traditionellen Sozialformen und ihr Zerfallsprodukt, der Individualismus, unübersehbar wurden, setzte eine sozial- und reformpädagogische Debatte auf breiter Ebene ein – TÖNNIES' „Gemeinschaft und Gesellschaft“ erschien 1887. Als Dauerfragen etablierten sich: Wie kann man zur Gemeinschaft kommen, zur „echten“ Gemeinschaft, der Potenzen tiefenstrukturierender Persönlichkeitsbildung inne- wohnen? Und: Kann man Gemeinschaft überhaupt künstlich herstellen? Welche Modelle standen zur Verfügung? Der Staat, von der politischen Romantik als allgemeines sittliches Subjekt beschworen, kam als Modell kaum in Frage. HUMBOLDT, HERBART, SCHLEIERMACHER, MAGER, DIESTERWEG, DÖRPFELD, WILLMANN hielten in dieser Hinsicht auf Distanz zum Staat. Als Produzent kulturel-

ler Gehalte, als Träger-, Regelungs- und Verwaltungsinstanz wurde der Staat diskutiert, nicht aber als bildendes Gemeinschaftssubjekt. Das grundlegende Problem, dem sich auch die „Gesellschaftswissenschaft“ verdankte, war dasjenige, den atomistischen Raum zwischen Individuum und Staat zu strukturieren (vgl. ANGERMANN 1963; PANKOKE 1970).

Bedeutsamer, auch in praktischer Hinsicht, war das Assoziationsmodell. Es setzte, natur- und vertragsrechtlich gedacht, das freie und autonome Individuum voraus. In der Rechts- und Organisationsform des Vereins führte es mündige Bürger zu Zweckgemeinschaften zusammen.<sup>10</sup> Die sozialen Bewegungen, insbesondere Arbeiter- und Frauenbewegung, bedienten sich der Rechts- und Organisationsform des Vereins ebenso wie die diversen Unternehmungen der „Privatwohlthätigkeit“, um Kinderkrippen, Kleinkinderschulen, Kindergärten, Rettungshäuser, Pflegestellenvermittlungsvereine, Vereinsvormundschaften u.a. m. zu gründen und zu unterhalten (vgl. REYER 1984 b). Das Gesellungsbedürfnis der wissenschaftlichen Pädagogik fand im Verein ebenso seine Organisationsform wie die Berufsinteressen der Lehrer. DIESTERWEGS Bemühungen um die berufsständische Organisation der Lehrer sind bekannt, seine assoziations-theoretische Begründung dafür vielleicht weniger: „Nicht wie isolierte Atome sollen die Menschen nebeneinander stehen; sondern sie sollen und wollen den natürlichen Anziehungen gleichartiger Bestrebungen folgen“ (DIESTERWEG 1864/1989, S. 271). DIESTERWEG war immer ein entschiedener Verfechter des Assoziationsprinzips, des freien Zusammenschlusses autonomer und mündiger Individuen.

Das Vergemeinschaftungsmodell der Assoziation war spätestens seit der TÖNNIESSchen Krisenanalyse desavouiert, indem es da als eines der Bauprinzipien der mechanischen Gesellschaft vorgeführt wurde. Auch wenn es am „gemeinen Wohl“ orientiert blieb, hatte es eine spezifische Schwäche: Der bloße Zusammenschluß mündiger Bürger führte zwar zur Zweckgemeinschaft, aber nicht automatisch zu Lebensgemeinschaften mit erzieherisch wirksamer Binnenstruktur. Das aber versprach das organologische Gemeinschaftsmodell. Und es schien hervorragend geeignet, die bedrohlichen Seiten des Individualismus wie des Massenphänomens zu bannen.

## 5. Das organologische Gemeinschaftsdenken

Organologisches Gemeinschaftsdenken entwickelte sich nicht in einheitlicher Theoriegestalt. In ihm sind Motive aus dem traditionellen christlich-ständisch-korporativen Sozialmodell, aus dem darin verwurzelten Familienprinzip und aus dem im 19. Jahrhundert immer interpretationskräftiger werdenden, weil naturwissenschaftliche Geltung beanspruchenden, organismusanalogen Modell versammelt. Im übrigen findet sich organologisches Denken als wenig theoriekonsistenter Niederschlag in Form verbaler Versatzstücke in zahlreichen

10 Das preußische Vereinsrecht spricht die Mitglieder von Vereinen als „Mitglieder des Staats“ an (vgl. REYER 1984). In der verwaltungswissenschaftlichen Lehre LORENZ VON STEINS waren die Vereine als mittelbare Staatsanstalten verortet.



Schriften des 19. Jahrhunderts und darüber hinaus – ähnlich der Verwendung des theorieentleerten Lebensweltbegriffs heute.

Was organologisches Gemeinschaftsdenken gegenüber dem Assoziationsmodell als attraktiv erscheinen ließ, war die Verortung des Individuums in einer als gewachsen gedachten Sozialstruktur und seine Erziehung als Lebensvorgang des sozialen Organismus. Sein Gefährdungspotential lag in der Tendenz, das Problem des Individualismus durch Negierung des Individuums zu erledigen, während das Assoziationsmodell dieses konstitutiv voraussetzt. Organologisches Denken verstärkt die latente Expansionstendenz des Gemeinschaftsbegriffs, indem es von der „Annahme, ja Forderung eines größten geschlossenen Kreises“ ausgeht, „innerhalb dessen – wenn auch in weiterer Feingliederung – alle Lebensinteressen der beteiligten Menschen vergesellschaftet sein sollen“ (GEIGER 1931/1959 a, S. 206).

WILLMANN (1882 – 89/1909, S. 1ff.) diskutierte ausführlich die „Analogie von Gesellschaft und Organismus“ und wollte den Begriff „sozialer Organismus“ als „biologisches Gleichnis“ (ebd., S. 3) eingeführt wissen, weil „die Begriffe Volk, Gemeinwesen, Staat und selbst Gesellschaft ... anstatt des Gesamtkomplexes immer nur besondere Weisen des Verbundenseins benennen ...“ (ebd.). Das „Bildungswesen“ ist ihm „zugleich ein Organismus und ein Organ“ (ebd., S. 63). Als solches habe es mitzuwirken „an dem *Erneuerungsprozesse des Sozialkörpers*“ (ebd., S. 622ff.). Er sah allerdings die Fallstricke der Analogie, die das Individuum auf einen Status prinzipiell minderen Rechts und niederer Ordnung gegenüber dem „sozialen Organismus“ herabziehen und stellte klar: „Die Zelle ist gegenüber dem Organismus eine Einheit niederer Ordnung ... das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft dagegen ist durch eine analoge Unterordnung nicht zu bestimmen: beide sind füreinander da, keines ein bloßes Mittel für das andere“ ebd., S. 35).

Für eine typisierende Gegenüberstellung sozial- oder reformpädagogischer Konzepte ist die Zuordnung zum Assoziations- oder zum Organismusmodell nur bedingt geeignet, auch wenn das erste eher für Offenheit, das zweite eher für Geschlossenheit steht. Denk- und Sprachmuster aus beiden Modellen finden sich in nahezu allen sozial- und reformpädagogischen Schriften, auch beim Neukantianer NATORP. Deutlichere Differenzierungslinien ergeben sich, wenn man nach dem Verhältnis beider Modelle zu den Modernisierungsschüben fragt. T. RÜLCKER (1998) hat zwei Gruppen von reformpädagogischen Positionen auf der Grundlage ihrer Einschätzung der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse unterschieden. Für beide Gruppen war der Gemeinschaftsbegriff von zentraler Bedeutung. Für die „bürgerlich-konservative“ Gruppe ist RÜLCKER zufolge die „Möglichkeit von Gemeinschaft in der modernen Welt“ nur möglich über „den Weg zurück zu den traditionellen Gemeinschaften“ (ebd., S. 69). Von den „modernen“ Reformern hingegen werde die Modernisierung der Lebenspraxis als „unumkehrbarer Prozeß begriffen, der zu neuen schöpferischen Möglichkeiten führt“ (ebd., S. 72). „Gemeinschaft“ habe bei ihnen „eine völlig andere Qualität“. Es sind nicht „metaphysisch verankerte Gegebenheiten, sondern gehen aus der aktiven Tätigkeit der Subjekte hervor“ (ebd., S. 75). „Charakteristisch für diese Form von Gemeinschaft ist ... ihre prinzipielle Offenheit“ (ebd., S. 76).

Daß man gegenüber den gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen eine zukunfts offene Position mit organologischen Denkmustern vortragen kann, hat MARTIN BUBER, einer der geistigen Väter der Kibbutzbewegung, gezeigt. Im Anschluß an TÖNNIES' Krisenanalyse sieht auch er die Unumkehrbarkeit des sozialevolutionären Prozesses von der Gemeinschaft über die Freisetzung des Individuums zur mechanisch-assoziativen Gesellschaft: „In der Tat, wir durch das Zeitalter des Individualismus, der Lösung der Person aus ihrem natürlichen Zusammenhang, Hindurchgegangenen können zu jenem gemeinschaftlichen Leben nicht mehr heimfinden“ (BUBER 1919/1986, 266). Die Gesellschaft sei nur noch ein „Organismus aus absterbenden Zellen“, zusammengehalten nur vom „scheinorganischen Mechanismus ... des Staates“ (ebd., S. 270). Wenn man aber nicht mehr „hinter die mechanisierte Gesellschaft zurückgehen“ kann, dann muß man „über sie hinausgehen, zu einer neuen Organik“ (ebd., S. 267). Der Kibbutz-Bewegung lag ein sozialphilosophischer Gemeinschaftsbegriff zugrunde (vgl. BUBER 1986; LIEGLE 1971).<sup>11</sup> Sie ist ein Beleg dafür, daß Gemeinschaftsbegriffe und -projekte nicht per se reaktionär oder totalitär sein müssen, sondern zukunfts offen und demokratisch ausgerichtet sein können.

## 6. Schlußbemerkung

Der Befund von JÜRGEN OELKERS (1991, S. 31), daß sich der „Vorrang der Gemeinschaftsidee“ in diversen pädagogischen Theoriegestalten des 19. Jahrhunderts und in der Reformpädagogik „unter Hinweis auf die politische Romantik erklären“ lasse, ist ergänzungs-, wenn nicht korrekturbedürftig. Am Beispiel der Herausbildung der sozialpädagogischen Theoriegestalt im 19. Jahrhundert läßt sich zeigen, daß „Gemeinschaft“ als theoretischer Begriff notwendig wurde, um eine zentrale Krisenerfahrung der Moderne: die Erfahrung der Individualisierung, bearbeiten zu können. Zu einem *pädagogischen* Problem wurde Gemeinschaft schon in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit der Entdeckung der Unzulänglichkeit der „Individualpädagogik“, ob unter der Bedingung der dialogischen Struktur des Hauslehrermodells oder der der Lehrer-Schüler-Relation im Schulmodell. Die entscheidende Frage war die, woraufhin das Individuum erzieherisch situiert werden sollte.

Mit der Erfahrung des Verlusts der Naturwüchsigkeit der traditionellen Sozialformen mußte der Gemeinschaftsbegriff zwangsläufig zu einem regulativen, d. h. prinzipiell offenen Prinzip werden. Seine materiale Ausfüllung konnte die Gestalt hermetischer Geschlossenheit in monistischen (NATORP) oder totalitären Gemeinschaftskonzepten annehmen, wie später bei ERNST KRIECK (1922, 1933) oder bei HERMAN NOHL in seiner Wintervorlesung von 1933/34. Er konnte aber auch zu genossenschaftlich-demokratischen Produktions- und Lebensgemeinschaften führen, wie Beispiele aus der Reformpädagogik (vgl. RÜLCKER 1998) oder das Gemeinschaftsmodell „Kibbutz“ zeigen.

11 Der erste Kibbutz „Dagania“ wurde 1909 gegründet. Bis 1929 wuchs die Zahl auf 43 (vgl. LIEGLE 1971, S. 302).

## Literatur

- ANGERMANN, E.: Das „Auseinandertreten von Staat und Gesellschaft“ im Denken des 18. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Politik 10 (N.F.), (1963) 2, S. 89–101.
- BAMBERGER, J.: Die sozialpädagogischen Strömungen der Gegenwart. Bern 1906.
- BARTH, P.: Handbuchartikel „Soziologie und Pädagogik“. In: W. REIN (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 8. Langensalza 1908, S. 682–691.
- BARTH, P.: Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung (1911). Dritte u. vierte durchgesehene und erweiterte Auflage. Leipzig 1920 a.
- BARTH, P.: Geschichte der sozialpädagogischen Idee. Sozialpädagogische Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Zweites Heft. Berlin 1920 b.
- BERGEMANN, P.: Aphorismen zur sozialen Pädagogik. Leipzig 1899.
- BERGEMANN, P.: Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik. Gera 1900.
- BROCKMANN, J.-L.: Friedrich Benjamin Osianders Bericht „Über die Ursachen, warum so viele uneheliche und verlassene Kinder von Zeit zu Zeit der Stadt Göttingen zur Last fallen“. Versuch einer sozialgeschichtlichen und biographischen Verortung. In: Göttinger Jahrbuch. 30. Folge (1982), S. 161–180.
- BUBER, M.: Gemeinschaft. In: Worte an die Zeit. Eine Schriftenreihe von Martin Buber. Zweites Heft: Gemeinschaft. München/Wien/Zürich 1919, S. 1–26. Abgedruckt in: M. BUBER: Pfade in Utopia. Über Gemeinschaft und deren Verwirklichung. 3. erheblich erweiterte Auflage. Darmstadt 1986, S. 262–279.
- BUBER, M.: Pfade in Utopia. Über Gemeinschaft und deren Verwirklichung. 3. erheblich erweiterte Auflage, Darmstadt 1986.
- BUDDE, G.: Sozialpädagogik und Individualpädagogik in typischen Vertretern. Langensalza 1913.
- CONZE, W.: Vom „Pöbel“ zum „Proletariat“. Sozialgeschichtliche Voraussetzungen für den Sozialismus in Deutschland. In: Vierteljahrsschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte. Bd. 41 (1954), S. 333–364.
- CURTMANN, W.J.G.: Die Schule und das Leben. Friedberg 1842.
- DIESTERWEG, F.A.W.: Anregungen über die „freie Schule im freien Staat“ (1865). In: F.A.W. DIESTERWEG: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Ausgewählte bildungspolitische, sozialpolitische und pädagogische Schriften und Reden in zwei Bänden, eingeleitet, ausgewählt und erläutert v. G. GEISSLER/K.-H. GÜNTHER. Bd. 2. Berlin 1989, S. 276–278.
- DIESTERWEG, F.A.W.: Ansichten über Kultur, kulturgemäße Erziehung und verwandte Gegenstände. (1834). In: F.A.W. DIESTERWEG: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Ausgewählte bildungspolitische, sozialpolitische und pädagogische Schriften und Reden in zwei Bänden, eingeleitet, ausgewählt und erläutert v. G. GEISSLER/K.-H. GÜNTHER. Bd. 1. Berlin 1989, S. 291–299.
- DIESTERWEG, F.A.W.: Die Lebensfrage der Civilisation oder: Ueber die Erziehung der unteren Klassen der menschlichen Gesellschaft. Broschüre I u. II. (1836). In: A. DIESTERWEG's. Ausgewählte Schriften, hrsg. v. E. LANGENBERG. Bd. 1. Frankfurt a.M. 1877, S. 171–242.
- DIESTERWEG, F.A.W.: Fichtes Ideen über die Notwendigkeit der Umgestaltung des Erziehungswesens. (1831). In: F.A.W. DIESTERWEG: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Ausgewählte bildungspolitische, sozialpolitische und pädagogische Schriften und Reden in zwei Bänden, eingeleitet, ausgewählt und erläutert v. G. GEISSLER/K.-H. GÜNTHER. Bd. 1. Berlin 1989, S. 274–281.
- DIESTERWEG, F.A.W.: Über Natur- und Kulturgemäßheit in dem Unterricht. (1832). In: F.A.W. DIESTERWEG: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Ausgewählte bildungspolitische, sozialpolitische und pädagogische Schriften und Reden in zwei Bänden, eingeleitet, ausgewählt und erläutert v. G. GEISSLER/K.-H. GÜNTHER. Bd. 1. Berlin 1989, S. 281–291.
- DIESTERWEG, F.A.W.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Nach der 4. Aufl. von 1850. In: F.A.W. DIESTERWEG: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Ausgewählte bildungspolitische, sozialpolitische und pädagogische Schriften und Reden in zwei Bänden, eingeleitet, ausgewählt und erläutert v. G. GEISSLER u. K.-H. GÜNTHER, Bd. I, Berlin 1989, S. 139–256.
- DIESTERWEG, F.A.W.: Zur Lebens- und Volkspädagogik. (1845). In: F.A.W. DIESTERWEG: Sämtliche Werke, hrsg. v. H. DEITERS u.a. I. Abt. Zeitschriftenbeiträge (bearb. v. R. HOHENDORF). Bd. 6. Berlin 1963, S. 412–414.
- DIESTERWEG, F.A.W.: Zur Organisation des Schulwesens (1864). In: F.A.W. DIESTERWEG: Volksbildung als allgemeine Menschenbildung. Ausgewählte bildungspolitische, sozialpolitische und pädagogische Schriften und Reden in zwei Bänden, eingeleitet, ausgewählt und erläutert v. G. GEISSLER u. K.-H. GÜNTHER. Bd. 2. Berlin 1989, S. 269–276.
- DÖRFFELD, F.W.: Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform. (1869). Bad Heilbrunn/Obb. 1991.

- EDELHEIM, J.: Beiträge zur Geschichte der Sozialpädagogik mit besonderer Berücksichtigung des französischen Revolutionszeitalters. Leipzig o. J. (1899).
- FISCHER, A.: Das Verhältnis der Jugend zu den sozialen Bewegungen und der Begriff der Sozialpädagogik. (1924). In: A. FISCHER: Leben und Werk. Bd. 3/4. München 1954, S. 167–262.
- Fischer, A.: Stichwortartikel „Pädagogische Soziologie“. In: Handwörterbuch der Soziologie, v. A. VIERKANDT. Unveränderter Neudruck der 1. Aufl. von 1931. Stuttgart 1959 a, S. 405–425.
- FISCHER, A.: Stichwortartikel „Soziologische Pädagogik“. In: Handwörterbuch der Soziologie, hrsg. v. A. VIERKANDT. Unveränderter Neudruck der 1. Aufl. von 1931. Stuttgart 1959 b, S. 589–592.
- FISCHER, K.: Kulturentwicklung und Erziehungsaufgaben. Ein Epilog als Prolog. In: K. FISCHER: Grundzüge einer Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Anhang. Eisenach 1892/1896.
- GEIGER, T.: Stichwortartikel „Gemeinschaft“. In: Handwörterbuch der Soziologie, hrsg. v. A. VIERKANDT. Unveränderter Neudruck der 1. Aufl. von 1931. Stuttgart 1959 a, S. 173–180.
- GEIGER, T.: Stichwortartikel „Gesellschaft“. In: Handwörterbuch der Soziologie, hrsg. v. A. VIERKANDT. Unveränderter Neudruck der 1. Aufl. von 1931. Stuttgart 1959 b, S. 201–211.
- GRAMZOW, O.: Kritische Streifzüge im Gebiete der Sozialpädagogik. In: Die Deutsche Schule (1900), S. 94–105, 161–169, 231–239.
- GRITSCHNEIDER, M.: Der Begriff der Sozialpädagogik in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Literatur des 19. Jahrhunderts. Diss. München 1920. (Manuskript).
- HENSELER, J.: Natorps philosophischer Pestalozzi. Zur disziplinären Funktion der Pestalozziinterpretation Paul Natorps. In: CH. NIEMEYER/W. SCHRÖER/L. BÖHNISCH (Hrsg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Weinheim/München 1997, S. 129–142.
- HERBART, J.F.: Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802). Auszüge in: J. F. HERBART: Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert v. D. BENNER. Stuttgart 1986, S. 55–58.
- HERBART, J.F.: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. (1810). In: J. F. HERBART: Systematische Pädagogik, eingeleitet, ausgewählt und interpretiert v. D. BENNER. Stuttgart 1986, S. 224–230.
- HERRMANN, U.: Erziehungsstaat – Staatserziehung – Nationalbildung. Staatliche und gesellschaftliche Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang vom Untertanenverbands-Staat zur modernen Staatsbürger-Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 39. (1993) 1, S. 567–582.
- HETTLAGE, R.: Gemeinschaft. In: Staatslexikon. Recht-Wirtschaft-Gesellschaft, hrsg. v. der Görres-Gesellschaft. Bd. 2. Sonderaufl. d. 7., völlig neu bearb. Aufl. Freiburg/Br. 1995, Kol. 849–853.
- HOCHEGGER, R.: Über Individual- und Sozialpädagogik. Gotha 1891.
- HONNETH, A.: Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt a.M./New York 1995.
- HUCKERT, E.: Sammlung sozialpädagogischer Vorträge. Paderborn 1898.
- JANTKE, C.: Zur Deutung des Pauperismus. In: C. JANTKE/D. HILGER (Hrsg.): Die Eigentumslosen. Der deutsche Pauperismus und die Emanzipationskrise in Darstellungen und Deutungen der zeitgenössischen Literatur. Freiburg/München 1965, S. 7–48.
- KLEMPERER, K. v.: Zur Ehrenrettung des Gemeinschaftsbegriffs. In: TH. NIPPERDAY/A. DOERING-MANTEUFFEL/H.-U. THAMER (Hrsg.): Weltbürgerkrieg der Ideologien. Antworten an Ernst Nolte. Berlin 1993, S. 87–98.
- KONRAD, F.-M.: Sozialpädagogik. Begriffsgeschichtliche Annäherungen – von Adolph Diesterweg bis Gertrud Bäumer. In: neue praxis 23 (1993) 4, S. 292–314.
- KRIECK, E.: Philosophie der Erziehung. Jena 1922.
- KRIECK, E.: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig 1933.
- KRONEN, H.: Sozialpädagogik. Geschichte und Bedeutung des Begriffs. Frankfurt a.M. 1980.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- LIEGLE, L.: Kollektivverziehung im Kibbutz. Texte zur vergleichenden Sozialisationsforschung. München 1971.
- LINDNER, G.A.: Stichwortartikel „Socialpsychologie. Volkspädagogik. Socialpädagogik“. In: G.A. LINDNER: Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Wien/Leipzig 1891, S. 851–854.
- LITT, TH.: Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie. 2., völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin/Leipzig 1924.
- MAGER, K.W.E.: Schule und Leben. Glossen zu Dr. Curtmanns Preisschrift. In: Pädagogische Revue. Centralorgan für Wissenschaft, Geschichte und Kunst der Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung, Bd. 8 (1844) 5 (Maiausgabe), S. 394ff. (Faksimile in: H. KRONEN (Hrsg.): KARL WILHELM EDUARD MAGER. Gesammelte Werke, Bd. 7. Baltmannsweiler 1989.

- MOHL, R. v.: Gesellschafts-Wissenschaften und Staatswissenschaften. In: Zeitschrift für die gesamten Staatswissenschaften. Bd. 7 (1851), S. 3–71.
- MOLLENHAUER, K.: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/Berlin 1959.
- NATORP, P.: Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik (1894) 2., durchgesehene und vermehrte Auflage. Tübingen 1908.
- NATORP, P.: Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart 1899.
- NATORP, P.: Schleiermacher und die Volkserziehung. In: P. NATORP: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. 3. Heft. 2., verbesserte und vermehrte Auflage. Stuttgart 1922.
- NOHL, H.: Die Grundlagen der nationalen Erziehung. Eine Vorlesung im Wintersemester 1933/34 (unveröff. Manuskript). In: Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Abt. Handschriften, Cod. Ms. H. Nohl 830: 1 a.
- OELKERS, J. (Hrsg.): Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“ in Deutschland vor 1914. In: U. HERRMANN/J. OELKERS (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1989 a, S. 195–220.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989 b.
- OELKERS, J.: Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte. In: P. ZEDLER/E. KÖNIG (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989 c, S. 77–115.
- OELKERS, J.: Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpädagogischer Optionen. In: CHR. BERG/S. ELLGER-RÜTTGARDT (Hrsg.): „Du bist nichts, Dein Volk ist alles“. Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim 1991, S. 22–45.
- PANKOKE, E.: Soziale Bewegung – Soziale Frage – Soziale Politik. Grundfragen der deutschen „Socialwissenschaft“ im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1970.
- PLESSNER, H.: Die Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus (1924). In: H. PLESSNER: Gesammelte Schriften. Bd. 5: Macht und menschliche Natur. Frankfurt a. M. 1981, S. 7–133.
- REIN, W.: Stichwortartikel „Didaktik“. In: W. REIN (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 2. Langensalza <sup>2</sup>1904, S. 203–210.
- REYER, J.: Die Schule – eine ursprünglich sozialpädagogische Einrichtung? In: neue praxis 14 (1984 a) 2, S. 140–153.
- REYER, J.: Rechtsstellung und Entfaltungsraum der Privatwohltätigkeit im 19. Jahrhundert in Deutschland. Vorschläge zur sozialhistorischen Verortung. In: R. BAUER (Hrsg.): Die liebe Not. Zur historischen Kontinuität der „Freien Wohlfahrtspflege“. Weinheim/Basel 1984, S. 28–51.
- RIEDEL, M.: „Gesellschaft, Gemeinschaft“. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon der politisch-sozialen Sprache in Deutschland, hrsg. v. O. BRUNNER/W. CONZE/R. KOSSEL-LECK. Bd. 2. Stuttgart 1979, S. 801–862.
- RIEHL, W.H.: Der vierte Stand. In: Deutsche Vierteljahrschrift. Viertes Heft. Stuttgart/Tübingen 1850, S. 182–268.
- RISSMANN, R.: Sozialpädagogik. In: R. RISSMANN: Volksschulreform. Leipzig 1911, S. 11–23.
- RÜLCKER, T.: Die Einschätzung gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in der Reformpädagogik und ihre Konsequenzen für die Erziehung. In: T. RÜLCKER/J. OELKERS (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern 1998, S. 59–82.
- SCHLUMBOHM, J.: Straße und Familie. Kollektive und individualisierende Formen der Sozialisation im kleinen und im gehobenen Bürgertum Deutschlands um 1800. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979) 5, S. 697–726.
- SCHRÖER, W.: Sozialpädagogik als Bildungstheorie und Bildungspolitik im Kaiserreich. Der Sozialpädagogikbegriff in der „Deutschen Schule“ zwischen 1897–1914. In: Paedagogica Historica 30 (1994) 3, S. 865–887.
- SCHRÖER, W.: Sozialisierung von Bildung. Die Sozialpädagogikdebatte im „Kampf um Herbart“. In: CHR. NIEMEYER/W. SCHRÖER/L. BÖHNISCH (Hrsg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse. Weinheim/München 1997, S. 111–128.
- SEIDEL, R.: Sozialpädagogische Streiflichter über Frankreich und Deutschland. Zugleich Bericht über den I. Internationalen Lehrerkongreß in Havre 1885. Hamburg 1886.
- SEIDEL, R.: Der unbekannte Pestalozzi, der Sozialpolitiker und Sozialpädagoge. Zürich 1909.
- SHORTER, E.: „La Vie Intime“ – Beiträge zu seiner Geschichte am Beispiel des kulturellen Wandels in der Bayerischen Unterschichten im 19. Jahrhundert. In: P.Ch. LUDZ (Hrsg.): Soziologie und Sozialgeschichte. Aspekte und Probleme. Opladen 1973, S. 530–549.

- STEINHAUS, H.: Der Gemeinschaftsmythos als Gegenideologie zur Modernen Welt. Ferdinand Tönnies und die deutsche Reformpädagogik. In: T. RÜLCKER/J. OELKERS (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern 1998, S. 151–184.
- STOLLEIS, M.: Gemeinschaft und Volksgemeinschaft. Zur juristischen Terminologie im Nationalsozialismus. In: Vierteljahresshefte für Zeitgeschichte 20 (1972), S. 16–38.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988.
- TIMMEN, W.: Deutsche Sozialpädagogen der Gegenwart. Paderborn 1917.
- TÖNNIES, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. (1887 zuerst erschienen unter dem Titel: „Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlungen des Communismus und des Socialismus als empirische Kulturformen“) Neudruck der 8. Auflage von 1935 Darmstadt<sup>3</sup> 1991.
- TRÜPER, J.: Erziehung und Gesellschaft. Die Ergänzung des Individualprinzips der Pädagogik durch das Sozialprinzip. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 22 (1890), S. 193–270.
- UHLE, R.: Individualpädagogik oder Sozialerziehung. Zur Ambivalenz von Autonomie und Re-Vergemeinschaftung. Bad Heilbrunn 1995.
- VIERKANDT, A.: Die sozialpädagogische Forderung der Gegenwart. (Sozialpädagogische Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Erstes Heft) Berlin 1920.
- VOIGT, H.: Individual- und Sozialpädagogik bei Karl Mager. Würzburg 1922. (unveröffentlichte Dissertation).
- WILHELM, TH.: Zum Begriff „Sozialpädagogik“. In: Zeitschrift für Pädagogik 7. (1961), S. 226–245.
- WILLMANN, O.: Das soziale Moment in der Herbartischen Pädagogik. (1899). In: O. WILLMANN: Aus Hörsaal und Schulstube. Gesammelte kleinere Schriften zur Erziehungs- und Unterrichtslehre. Freiburg/Br. 1912, S. 332–349.
- WILLMANN, O.: Über Sozialpädagogik und pädagogische Soziologie (1903). In: O. WILLMANN: Aus Hörsaal und Schulstube. Gesammelte kleinere Schriften zur Erziehungs- und Unterrichtslehre. Freiburg/Br. 1912 a, S. 321–332.
- WILLMANN, O.: Über W. Reins Theorie der Schulgemeinde (1903). In: O. WILLMANN: Aus Hörsaal und Schulstube. Gesammelte kleinere Schriften zur Erziehungs- und Unterrichtslehre. Freiburg/Br. 1912 b, S. 349–354.
- WILLMANN, O.: Wesen und Aufgabe der Sozialpädagogik (1900). In: O. WILLMANN: Sämtliche Werke, hrsg. v. H. BITTERLICH-WILLMANN Bd. 7 (1882–1901). Aalen 1982 a, S. 495–500.
- WILLMANN, O.: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung (1882–89). Vierte, verbesserte Aufl. Braunschweig 1909.
- ZAHLMANN, CHR. (Hrsg.): Kommunitarismus in der Diskussion. Berlin<sup>2</sup> 1997.
- ZEDLER, P.: Die Anfänge des Herbartianismus. Zur Rekonstruktion eines praktisch-erfolgreichen Theorieprogramms. In: P. ZEDLER/E. KÖNIG (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 43–75.

### Abstract

Usually, the issue of community is considered from an ideology-critical perspective in historical pedagogics. Contrary to this point of view, the author argues that, in the transition to modernity, „community“ became a theoretically necessary concept for the processing of the experience of individualism (Individualpädagogik). In the course of this processing, the modern contours of social-pedagogical thinking evolved. These, in turn, led to the first academic debate on social pedagogics at the end of the nineteenth century.

### Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Reyer, Pädagogische Hochschule Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Sonder- und Sozialpädagogik, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt